



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**VERÔNICA SOUZA SANTOS**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM DIREITO**

Rio de Janeiro

2017

Verônica Souza Santos

## **A EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS COMO UM DIREITO**

Trabalho de conclusão para licenciatura em Pedagogia, apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Graduação.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Gawryszewski

Rio de Janeiro  
2017

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus queridos alunos: jovens, adultos e idosos que ainda acreditam na educação.

## **RESUMO**

Em análise da legislação pertinente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de compreender a EJA como um Direito educacional da população jovem e adulta que não concluíram a educação básica expressa pela legislação educacional, perpassando por elementos históricos sociais e políticos e económicos, trata-se de um pesquisade cunho bibliográfico elaborado a partir da legislação específica e de produções acadêmicas sobre essa temática. O objetivo deste estudo é aprofundar a compreensão sobre a modalidade de ensino e sua configuração política e jurídica, pois intenta-se elucidar sua constituição como direito. Nesse contexto, considerações referentes ao Direito e a educação enquanto um direito foi desenvolvido sob ótica da legislação como núcleo. Para tanto, empreendeu-se estudo documental trazendo como aporte legislações educacionais, sobretudo a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Parecer CNE/CEB 11/2000 e os dois Planos Nacionais de Educação no século XXI. Conjuntamente realizou-se estudo bibliográfico em que inicialmente se encaminhou para formulação global da pesquisa a compreender a noção de direito e seus princípios básicos. A seguir, expõe o contexto e a trajetória histórica da EJA no Brasil, discutindo as relações complexas em que o ensino básico para jovens e adultos e as implicações político-pedagógicas presentes na modalidade de ensino. Como política pública, a bibliografia utilizada aponta a “juvenilização” e o tecnicismo imposto às políticas públicas educacionais para a população jovem e adulta e as consequências desse processo na modalidade de ensino, atentando-se também a dados atuais, destacando à compreensão sobre a importância de ressaltar o sentido político e jurídico da EJA como instrumento a serviço da cidadania e da modificação social e humana.

## **SUMÁRIO**

<b>1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO</b>	<b>6</b>
1.1 A origem da EJA: o direito à educação básica para todos, incluindo aqueles que não tiveram acesso à educação básica na “idade certa.”	6
1.2 Breve História da EJA como política pública no Brasil.	10
<b>2 CONCEPÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EM TORNO DA EJA</b>	<b>17</b>
2.1 Trabalho, educação e suas implicações político-pedagógicas.	17
2.2 Concepções e materialidade política em torno da EJA.	20
<b>3 EJA COMO POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAL</b>	<b>25</b>
<b>CONCLUSÃO - A EJA hoje, um Direito.</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>37</b>

## **1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO**

1.1 A origem da EJA: o direito à educação básica para todos, incluindo aqueles que não tiveram acesso à educação básica na “idade certa.”

Compreender a noção de direito é uma tarefa substancial para a formulação global desse capítulo, já que pretendo elucidar o pensamento sobre o direito, tendo em vista um maior embasamento para discutir o Direito à educação, e ainda mais específico, o direito à educação para pessoas jovens e adultas que não concluíram a Educação Básica.

Partindo da hipótese de que pensar sobre Direito consiste muito além de expor uma simples e por vezes romantizada palavra, destino-me a não apenas incorporar a palavra Direito como se com o simplório uso do termo fosse plausível aclarar a complexidade em que se compõe.

Em diferentes sociedades a ideia de Direito aparece adaptando-se aos momentos sociais revelando sua autenticidade, bem como notabiliza Nader (2014) ao dizer ser autêntico o direito quando retrata a vida social se adaptando ao momento e evoluindo a medida que o organismo social ganha novas dimensões.

Atento a este traço histórico, o Direito pode se apresentar muitas vezes turvo e baseado em definições emocionais demasiadamente genéricas e abstratas, potencializando com isso o emprego da palavra Direito em variadas acepções.

Em um quadro teórico, o Direito se divide em duas vertentes. Bobbio (1995) evidencia Direito natural como aquele que tem em toda parte estabelecendo o bom, preconizando ações cujo valor independe do juízo que sobre ele se tenha, sendo também universal e imutável. Na concepção do autor, esta vertente se personaliza necessária, porém, insuficiente para garantia de justiça, pois se baseia em costumes, tradições e princípios que não necessariamente estão inscritos como legislação; já a tendência de Direito positivo, segundo Bobbio (1995) é assentado em um Direito posto, demarcado como um fato estabelecido e circunstanciado, existente instituindo ações a serem cumpridas e reguladas através de conjuntos de normas jurídicas elaboradas em regulamento composto com viabilidade de aplicação, também sendo conjuntamente mutáveis e particulares no tempo e no espaço. Bobbio (1995, p.23) distingue:

[...] direito natural é aquele que conhecemos através de nossa razão. (esse critério liga-se a uma concepção racionalística da ética, segundo a qual os direitos morais podem ser reconhecidos racionalmente, e, de um modo mais geral, por uma concepção racionalista da filosofia) o direito positivo ao contrário, é conhecido através de uma declaração de vontade alheia (promulgação).

Há comparência de pensamentos baseados na tendência naturalista do Direito em comprometido a condições fundamentais de vida, assim sendo se faz coerente considerar a influência dos direitos naturais nos atuais direitos positivados, em acordo ao que enuncia Nader (2014, p.41) “as normas jurídicas são estabelecidas de acordo com a natureza humana em função de seus interesses e sofrem ainda influência das condições culturais, morais e econômicas no meio social.”

Importa neste momento evidenciar que o aspecto natural do Direito não se trata de sentimentos, mas de manifestações de juízos críticos, os quais reforçam exigências sociais de direcionamento e reprimenda, tendo a vista de que nenhum Direito desobrigado na atual sociedade pode-se considera exequível.

Frente a isto, consta o Direito positivado imprescindível, todavia isso sem deixar de levar em conta as colocações de Cury (2002) ao dizer que decerto em muitos casos a realização de expectativas e do próprio sentido expresso da lei entra em choque com adversas condições sociais de funcionamento da sociedade.

Estas questões direcionam a pensar as disposições legais não apenas como um exercício egocêntrico, até porque a dinâmica política do país, a forma de governo representada, irrompe como elemento determinante no perfil das instituições e dos atos políticos em busca por estabilidade do sistema político brasileiro. Sistema este caracterizado por ligaduras entre: presidencialismo, multipartidarismo e representação proporcional, bem como exposto no (art.1º § único) da Constituição Federal (1988) ao dizer que todo poder emana do povo.

Nesse sentido, também a Constituição Federal (1988) no (art. 5º, inc. II) relata o predomínio das legislações na organização de todo sistema, ao enunciar que ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer qualquer coisa se não em virtude de lei. Trata-se por isso de uma organização regulamentada e conceituada por políticas democráticas representativa em um Estado de Direito.

O direcionamento através de normas e regras legais tem de atuar como função de orientação à vida coletiva correspondente a sociedade corrente. Assim sendo, o Direito não deve hoje ser reconhecido como instrumento mecânico de concretização de leis, mas como um desenvolvimento contextualizado, conectado às necessidades de todos os cidadãos na época atual, ratificado como compromisso do Estado em conformidade com os moldes contratualistas de uma sociedade que se ostenta Democrática de Direito.

A princípio, a educação básica para todos, incluindo aqueles que não tiveram acesso à educação básica na idade segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), máxima de oito anos, torna-se referência primordial de comparência do Estado junto a anseios por uma sociedade democrática. Ocorrendo, portanto necessidade de avanço na educação escolar a fim de que se promovesse parte importante ao sistema democrático, isso ainda por que desta ideologia política, deriva noções de desempenho, disputa, individualidade e igualdade, presentes em quesitos educacionais. Cury (2002) frisa que “Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”. (CURY, 2002, p.247)

Houve, por conseguinte, incitamento de mudança mediante a estratégias que atendessem interesses hegemônicos para implementação do modelo sociopolítico, modelo esse que seria facilmente contradito se não houvesse alteração dos baixos níveis de escolaridade da população. Conforme entende Cury (2002, p.247)

É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações. Além disso, muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa.

Cury (2002) evidencia que o Direito à Educação não consta entre os chamados direitos naturais por não emergir da sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, e sim surgir da sociedade moderna mais desenvolvida econômica e socialmente. Entretanto o direito a educação básica para pessoas além de crianças e adolescentes em linhas claras efetivou-se Positivado somente em 1988, como será exposto adiante.

Este importante momento para a educação para pessoas jovens e adultas funda-se como sustentação, para reivindicação que ações políticas educacionais não estejam permeadas de descontinuidade, mas sejam garantidas juridicamente e protegidas com medidas que venham a confirmar o movimento de entregar e cobrar ao setor público responsabilidade por manutenção e avanço da educação básica para jovens e adultos.

Contudo, importa registrar neste momento, que o histórico das ações pela educação de jovens e adultos ocorrem dentro e fora de instituições públicas e em outros espaços sociais.

Setores educativos mobilizaram-se em favor do Direito de todos à educação e reivindicaram maior participação político- educativa, edificaram-se em ações para elaboração de entidades, instâncias políticas como organizações e confederações sindicais e científicas



que assumem um papel fundamental. em prol da democratização da sociedade e educação brasileiras. Suas ações salientam períodos da política educacional no processamento da constituinte (1988), na tramitação da LDB 9394/96 e na solicitação dos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), pois da centralização dessas organizações integradas a articulação de movimentos e organizações da sociedade civil movimentos pela educação pública gratuita como direito de todos e dever do estado em Fóruns de Educação na Constituinte, que a partir dos anos 1990 passou a se chamar Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública a EJA passava a ser reconhecida.

No cenário nacional, a política pública educacional, em particular a EJA, remonta o seu próprio processo sócio histórico, no qual emerge uma longa trajetória marcada por intenções de governos e não por meio de uma política pública de Estado, que garantissem a educação destinada a todos, incluindo a jovens e adultos., como observa-se na história da EJA como política pública no Brasil.

## 1.2 Breve História da EJA como política pública no Brasil

Apesar de no campo dos direitos a garantia da educação fundamental gratuita para todos os cidadãos já estar presente desde a primeira Constituição brasileira em 1824, gozava de acessibilidade a educação exclusivamente a pequena parcela da sociedade que obtinha o poderio econômico; portanto a massa populacional não tinha alcance.

Passado anos de distanciamento de grande parte da população, tendo ocasionado indivíduos em condições sociais marginalizadas, a exclusão educacional no Art. 70 § 1º na posterior Constituição (1891) se torna ratificado, restringindo a participação social e política, excluindo mulheres, analfabetos, mendigos, soldados e religiosos sujeitos a voto de obediência.

No decorrer de períodos extensos como alvo para pensamento pedagógico e como políticas pública, a preocupação com educação da população pobre não escolarizada ocorreu em quase inexistência. Mudanças efetivas vieram a se iniciar conexas aos processos de transição social inerente a necessidade do Estado em conjecturar e organizar o desenvolvimento do Brasil país, com o início da industrialização, aceleração da urbanização junta a concepções moralidade e higiene. A partir dos anos 1920 adentro ao projeto de industrialização e desenvolvimento, tendo em vista os precários índices de escolarização da população e a carência de mão de obra qualificada, começava-se a se ponderar sobre uma educação voltada para pessoas jovens e adultas. Neste quadro político social, movimentações da população e de educadores começam a se revelar condições pertinentes à implementação de políticas públicas em prol de acesso a escola e avanço em qualidade educacional. Porém, na década de 1930, tal como diz Haddad e Di Pierro (2000), estabeleceu-se um período benéfico para avanço dos movimentos para melhoria e expansão do sistema educacional. Como marco deste tempo histórico, a Constituição Federal de 1934, no Artigo 150 - Parágrafo único - pela primeira vez reconhecidamente o direito a educação a população jovem e adulta: “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” e ampliando o dever do Estado em prover oferta de vagas aos cidadãos e definir requisitos para sua operacionalidade, de modo a efetivar um Plano para Educação e medidas a atestar movimentos de responsabilidade de manutenção e expansão da educação ao setor público.

A seguir, na década de 1940, sob clara influência internacional, políticas educacionais com verbas vinculadas e atuações estratégicas vinculadas a agências internacionais assumiram

funções características das políticas educacionais em apontamentos a profundas desigualdades dos países considerados atrasados, portando com isso a missão da educação na sociedade manipulando como preceito primordial retificar através da educação, deficiências humanitárias, sociais e políticas. Atinente a isso, conferências de educação de adultos promovida pelo mundo pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) manifestam reconhecimentos crescentes sobre a importância da educação para pessoas adultas como fortalecimento da cidadania e melhoria do bem-estar social (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Em âmbito nacional, idealizando desenvolvimento do país, tendo por finalidade reorientação e coordenação geral das atividades dos planos anuais para o ensino intitulado ensino supletivo, o Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) são lançados como empreendimentos a recuperar o atraso formando mão de obra que contribuísse para o desenvolvimento mais acelerado do processo de industrialização e urbanização, pois o país passava por um processo de redemocratização jurídicas e políticas após o Estado Novo, de forma que se tornou o voto um necessário instrumento de consolidação da democracia, e em vista disso, o aumentar do contingente de eleitores aptos ao voto (alfabetizados) importante.

Desse modo, a EJA foi se forjando frente às necessidades de esfera econômica em diferentes órgãos governamentais, sob figura de múltiplas campanhas, entre esses movimentos sucedidos, reúnem-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1952, em que cursos de Educação de base, apresentados em Centros Sociais de Comunidade privilegiando as áreas com maior concentração de pequenas propriedades. O contexto histórico da (CNER), conectados às ideias hegemônicas do período, determinaram a ação do Estado e dos setores da sociedade civil, portanto a política nacional fundava-se para expansão do desenvolvimento econômico e modernização rural; a Campanha De Pé no Chão também se aprender, em 1960, marcada pela experiência na educação de jovens e adultos, implementado na Secretaria Municipal de Educação por ser um movimento popular que opera dentro do aparelho de Estado nascido no âmbito dos Comitês Nacionalistas, indissoluvelmente ligada ao nome de Paulo Freire, grande defensor da importância de uma educação voltada para público jovem e adulto, a proposta educativa por Paulo Freire incentivava desenvolvimento a capacidade de conhecer dos sujeitos e não apenas de dominar técnicas mecânicas que

preparam apenas para as necessidades do mercado, Freire (1987) afirma que “a investigação temática se dá no domínio do humano e não das coisas, não se pode reduzir a um ato mecânico”.

Nesse período para Frigotto (2010, p. 20)

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

Em 1961 criado pela (CNBB) Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Movimento de Educação de Base (MEB), objetivando desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, em diversas regiões do País e a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, instituída pelo Ministério da Educação e Cultura em 1962, em regime especial de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, como substituto dos movimentos de educação e cultura popular, rodeados pelos ideais das liberdades democráticas, o Programa Nacional de Alfabetização em 1964, como tentativa do Ministério da Educação e Cultura para coordenar os movimentos de educação de base, em 1966 a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) durante o período de regime militar, sustentada por um acordo entre o órgão dos Estados Unidos da América (USAID) que colaborava para o desenvolvimento da educação no Brasil, o Colégio cristão Agnes Erskine e a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967. Disputas no campo político e social, debates, reivindicações e lutas no campo político-social, contra a ideologia de desenvolvimento que colocava a escola como responsável pela formação da mão-de-obra preparada, visando o desenvolvimento do país baseado em uma visão economicista que reforçaram a educação como negócio tanto nas teorias educacionais quanto nas políticas públicas, pois neste momento do país, o golpe militar de 1964, reprimindo muito dos anseios da classe popular e favorecendo o sistema econômico, político e educacional brasileiro para o mercado de trabalho e a figura do educador Paulo Freire, trazendo à luz novos conceitos com seu método de alfabetização, porém durante o regime militar o método de alfabetização de adultos e a pessoa Paulo Freire se tornam importuno ao regime.

Apenas a partir da reformulação política, no contexto de realização da primeira eleição direta para a Presidência da República e a promulgação da Constituição de 1988, quando criada em 1985 a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), assumindo a responsabilidade de articular o até então subsistema de Educação para jovens e adultos chamado: ensino supletivo, começara a conquistar avanço como política pública educacional (SAMPAIO, 2009).

Contudo, medidas e iniciativas no campo da educação para jovens e adultos externaram recomendações políticas em contradições entre o declarado no traçado jurídico e o postergado, como ações políticas educacionais descontínuas.

Políticas educacionais mais expressivas relacionadas à EJA se concretizam com a Constituição Federal de 1988, pois, a Carta Magna formaliza sem desvios garantias do Direito social à Educação a todos os cidadãos, posto que o artigo 208 Constituição Federal de 1988 diz: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988) e no artigo 214: “o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público...” (BRASIL, 1988) preconizando a magnitude de aprimoramento da legislação educacional, pois impeliu a formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e a partir de avanços proporcionados pelo documento, os quais por sua vez predispuseram a necessidade de se ampliar e aprofundar as conquistas obtidas pela constituição de 1988 em matéria educacional.

A lei nº 9394/96 avançou em relação à Lei nº 5.692/71, que estabelecia diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, pois esta não incluía no Sistema de Ensino aqueles que não estudaram em idade considerada apropriada, tendo a educação para jovens e adultos como um sistema de atendimento paralelo ao sistema de Ensino Regular. Era previsto que os cursos podiam ser a distância (correio), com certificação via exames, realizados em estabelecimentos oficiais ou não, ou seja, o ensino para jovens e adultos como um subsistema de ensino supletivo. Para a então nova LDB, a EJA foi posta como modalidade da Educação Básica, integrada ao ensino regular.

Apesar disso, a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação, dispõe similarmente em evidencia no Artigo 38, emitindo: “Os sistemas de ensino manterão cursos e

exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.” (BRASIL,1996, p.13) e reduzindo as idades mínimas, que anteriormente no Artigo 26 da LDB/71expunha: “...para maiores de 18 anos...” agora expondo com LDB/96 alteração para 15 anos de idade para que requerentes se submetam a exames supletivos.

Observa-se que instrumentos legais foram se construindo junto à necessidade de se instalar direitos para superação de injustiças do plano social, entretanto, quando o suporte jurídico continua a estender exames supletivos, sustenta a existência e a multiplicação de cursos enredados em certificação como construção e manutenção de supremacia inerente às necessidades de sociabilidade pelo acúmulo de capital.

Em síntese, cabe destacar que a LDB/96 trata a educação de jovens e adultos de forma bastante contraditória, pois ao mesmo tempo em que prevê “oportunidades educacionais apropriadas” (Art. 37, §1º), denota a EJA como repositora de escolaridade tendo como referência o ensino fundamental mantendo em destaque exames com objetivo de certificação apressada. O artigo 37 da Lei de diretrizes educacional nº 9.394/96, (BRASIL, 1996)estabelece:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) destacou a educação básica como prioritária para a inserção do país no mundo competitivo vinculando ao campo educacional exigências do mundo produtivo, conforme profere o Artigo 1º § 2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996)

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) em vigência, apesar de substituir o que na Lei nº. 5.692/71 era chamado de Ensino Supletivo, conserva oportunidades educacionais, ainda por meio de exames supletivos, em conformidade a aos desígnios do artigo 38 da LDB/96 (BRASIL, 1996)

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II– no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Contanto diz Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.67) ainda na atualidade:

A ênfase nos exames é coerente com a ideia de ir diminuindo as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos. Deslocando a ênfase dos cursos para os exames abre-se mão daquilo que a Pedagogia consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias, etc. Garantido apenas a avaliação do produto, o Estado joga para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional. Ou seja, o Estado abre mão da sua responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação.

A afirmação acima de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) parece coesa na atualidade à medida que, no intuito de cimentar padrões de desempenho escolar do ensino regular através de verificações de resultados quantitativos acerca da idade recomendada para a série que ele está cursando e a idade do aluno, a Lei 9.394/1996 estipula que a oferta de ensino apropriada compete a crianças que em conclusão a etapa de ensino fundamental aos 14, pois na faixa etária de 15 aos 17 anos o aluno deve estar matriculado no ensino médio. Portanto, é considerado em situação de defasagem idade série, a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série. Sobre isto, o artigo 24, inciso V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) propõe: “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Porquanto, rebaixar a idade mínima para realização de exames supletivos parece um aparato para padronização do fluxo escolar. Nesse horizonte a legislação respalda, segundo Rummert (2007, p.39)

[...] a subordinação da educação dos trabalhadores aos interesses do capital em sua atual fase de acumulação, quanto a valorização de medidas que alteram os indicadores estatísticos de baixa escolaridade da população, sem que se verifique efetivo compromisso com a oferta de educação de qualidade.

Incorporada ao discurso de adequação ao cenário político e econômico, documentos das agências internacionais, advindos principalmente das parcerias com a UNESCO ao longo dos anos 1990, como proposta que mobilizaria vários segmentos da sociedade, na mesma linha dos demais Programas elaborados pelo ministério da Ação Social por meio do Conselho Comunidade Solidária, o Programa Alfabetização Solidária – PAS - destinava prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que índices de analfabetismo são mais elevados, consistia em um programa de alfabetização inicial com cinco meses de duração e objetivava reduzir as disparidades regionais e os altos de

analfabetismo, o PAS manifestava como objetivo reduzir os índices de analfabetismo do país, focalizando nos jovens de 12 a 18 anos, priorizava os municípios com taxas de analfabetismo superiores localizados nas regiões norte e nordeste, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), delineado em 1997 envolvendo parceria entre o governo federal, universidades, sindicatos e movimentos sociais do campo., a prioridade do PRONERA é a alfabetização inicial de trabalhadores analfabeto e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) compreendido como formação complementar e não substitutiva à educação básica, com financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT - destinou-se à qualificação profissional da população economicamente ativa, descentralizadamente operado por uma rede heterogênea de parceiros públicos e privados: secretarias de educação, outros órgãos públicos estaduais e municipais, instituições do “Sistema S”, organizações não governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa.

Marcada por uma trajetória política e pedagogicamente frágil centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. Busca-se atualmente modificar a identidade da EJA rompendo a perspectiva compensatória, redutora e aligeirada, entretanto, observa-se no decorrer desse capítulo que há brechas na legislação educacional voltada para modalidade que permitem a utilização da EJA em direção primordial à obtenção de certificados, que encaminham a EJA a iniciativas educacionais de qualidade duvidosa, baseados em uma didática aligeirada e muito técnica, abordando processos sistemáticos e organizados a percorrer a ordem desenvolvimentista fundamentada no capitalismo como ingerência direto na política pedagógica da modalidade.



## 2 CONCEPÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EM TORNO DA EJA

### 2.1 A EJA e suas implicações político-pedagógicas

A EJA foi vista por longos períodos como uma compensação e não como um direito. Decorrente a essa concepção compensatória no processo de formação da EJA, disposições políticas e pedagógicas objetivando compensar insuficiências, inserido em um discurso comumente excitado ao propósito de preparação, a favorecer a ascensão social.

Dentro desse parâmetro, iniciativas educacionais de qualidade duvidosa foram alimentadas como intervenções a massa da sociedade, como mecanismo de escolarização, de metodologia de ensino personalizada, baseados em uma didática aligeirada e muito técnica, abordando processos sistemáticos e organizados a se percorrer a ordem capitalista.

O exemplo disso ocorreu em 1971, com a instituição do Ensino Supletivo pela Lei 5692/71, em face à modernização da economia brasileira e a redefinição das relações educação e trabalho, com a educação inter-relacionada ao trabalho ambos como determinantes mecanismos formais de controle de seu ingresso e de sua mobilidade no mercado de trabalho.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 manifesta: "... a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito." Entretanto de acordo com o mesmo documento: " Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade." (BRASIL, 2000, p. 66)

Atualmente a educação para jovens e adultos, pode ser considerada uma proposta política redimensionada à plataforma de governo na tentativa de elucidação de problema decorrente do sistema de ensino regular, na medida em que se torna aparente a distorção do padrão de "qualidade" exigido por meio de resultados quantitativos. Algo presente na EJA condigno a composição legislativa que organiza o ensino básico com flexibilidade a oportunizar situações educacionais pertinentes às características do alunado, mediante cursos e exames, disposta no artigo 23 da Lei Nº 9.394, LDB/96 (BRASIL, 1996):

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Dentro a possibilidade de ligeireza dos estudos, ratificada pelo Parecer 11/2000: "a propiciar um atendimento mais aberto a adolescentes e jovens tanto no que se refere ao acesso à escolaridade obrigatória, quanto a iniciativas de caráter preventivo para diminuir a distorção

idade/ano.” (BRASIL 2000, p.4)

No entanto, diante ao disposto no artigo nº 38 da LDB/96 sobre diminuição da idade mínima para prestação de exames supletivos - 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio - ocorre mecanismo de aceleração de estudos para adolescentes e jovens em defasagem idade série. Quanto a isso Haddad (1997, p. 117) entende que deve criar um impacto bastante negativo na qualidade do ensino para jovens e adultos e, ao mesmo tempo, uma “supletivação” do ensino regular. Nessa acepção, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.65):

... a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores, para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada.

Entretanto, mediante a flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos contemplar com equidade o direito básico à educação sob um parâmetro comum de qualidade a superar a concepção de educação desconforme da EJA, historicamente, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.71) esta premissa tem um “efeito desnivelador”, pois “cada vez que se amplia a escolaridade mínima obrigatória, um novo contingente de jovens e adultos fica com uma escolaridade inferior àquela a que todo cidadão tem direito.”.

Inferioridade essa que ainda pode ser observada em meio ao caráter redutor da modalidade de ensino, já que o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é no mínimo a metade do previsto para o sistema regular, e descontinuo, posto que se move por políticas educacionais imediatistas, repleta de campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo.

Embora, com responsabilização ao poder público, do acesso e permanência de todo cidadão, a escolarização fundamental pela LDB 9394/96, ao definir competências para os estados e municípios num regime de colaboração e sob a assistência da união, e ainda que a modalidade de ensino EJA seja oferecida e garantida pela legislação, não significa que cumpra a requisitos para um ensino suficiente sem o considerar um mero produto oferecido por instituições, mas como beneficie a uma aprendizagem realmente significativa.

Sob perspectiva legal, a garantia do direito à EJA avança na atualidade por meio as

legislações: Constituição Federal – CF/1988, Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação, “a garantia de qualidade” estabelecida no artigo 206 da Constituição Federal (1988) consequentemente se compõe como a legislação a dispõe sob padrões mínimos de qualidade de ensino: “[...] definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (LDB n. 9394/96), isso, no entanto, voltados a reduzir as desigualdades entre regiões intencionando garantir educação equivalente para todos os cidadãos brasileiros, colocando como objetivo a formação básica do cidadão e a EJA como oferta resignada ao que diz (art. 5º) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

- I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p.1-2)

Apesar de definir que a educação pública deve ser de qualidade, a legislação não precisa em que consiste esse padrão de qualidade, de maneira a dar vazão a metodologias de qualidade duvidosa, voltadas para certificação, aceleração e supletivação do ensino, sendo dificultoso exprimir no caso de má qualidade do ensino.

Além de que, na sociedade atual, os indivíduos são produzidos para que acreditem que tanto o seu sucesso como o seu fracasso dependem exclusivamente deles mesmos e dentro do ambiente educacional parece não ser diferente. No entanto, junto a isso produz-se também o entendimento de incompetência para chegar a desenvolver habilidades com a promessa de educação ao longo da vida, segundo Almeida (2016): “... reforçada na atualidade, exemplifica a demanda elevada em busca da produtividade do trabalho, e que é assinalada por um caráter seletivo e fragmentário.” (ALMEIDA, 2016, p.620)

Politicamente essa prática se atém a oportunizar o acesso dentro do discurso de que sob a condição de aproveitamento da oportunidade cada indivíduo superará todas as adversidades que antes o excluía. Porém, como resultado a isso, observa-se sucessivamente a substituição de analfabetos absolutos por pessoas analfabetas funcionais. Segundo Todos pela Educação (2017, p.86)

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) mostra que 73% da população brasileira pode ser considerada funcionalmente alfabetizada. Apenas 8% está no nível Proficiente, sendo capazes de elaborar textos de diferentes tipos e de interpretar tabelas e gráficos...

Em um perfil diferente de exclusão educacional, pois se anteriormente havia ausência de vagas, presentemente com mais acesso devido a ampliação ao ensino fundamental público, muitos alunos suportam exclusão de um ensino que os possibilite ao menos a qualidade para compreender e interpretar textos em situações usuais.

Logo, trabalhar a educação básica para jovens e adultos é um campo muito complexo, uma vez que há imprecisões e multiplicidades. As políticas de educação originalmente enunciadas para democratizar oportunidades promovendo maior acesso, muitas vezes condiciona a EJA a inferior qualidade de ensino, à mostra do que diz Ventura (2008, p.20):

[...] caracterizada pela fragmentação das ações empreendidas, foi tomando uma configuração própria, bem mais complexa, inspirada na lógica do padrão de acumulação flexível, que redimensionou o conteúdo da própria fragmentação. Atualmente, mais do que negar o acesso à educação, o que prevalece são formas diferenciadas de oferta e acesso, ou seja, verifica-se uma distribuição e regulação de diferentes acessos a variadas ofertas de educação. A partir deste enquadramento, nossa hipótese é que os novos formatos das políticas educativas voltadas para jovens e adultos pouco escolarizados tornam-se compreensíveis à luz de suas intenções de controle social, estruturando-se a partir de objetivos de caráter paliativo quanto à desigualdade social.

Para Almeida (2016) a educação como promoção de políticas de redução da pobreza, com relações pedagógicas complexas, precarização da vida e intensificação da destituição de direitos, ocorrendo em processos legitimados com ofertas educativas que possibilitam o acesso imediato a diferentes formas de certificação, que segundo Almeida (2016)

“Formas estas que encobrem a ausência de compromissos do Estado e de políticas públicas consolidadas. Por essas vias de reflexão, entende-se que a formação e o conteúdo da EJA não se restringem ao ingresso no âmbito educacional, mas em vias formativas diferenciadas que, de maneira desigual e combinada, promovem a campanha da universalização sem viabilizar as condições de permanência e conclusão com qualidade pedagógica da escolaridade.”  
(ALMEIDA, 2016, p.621)

## 2.2 Concepções e materialidade política em torno da EJA

Manifesta em objetivos e funções atribuídas a modalidade pelo Conselho Nacional de Educação através do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, correlacionada ao projeto de homem e de sociedade idealizada, em conformidade ao que reitera Dermeval Saviani (1991) ao inferir que o estudo das raízes históricas da educação contemporânea mostra a estreita relação entre a

mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade (SAVIANI, 1991). Atrélada ao embate à imagem desdenhável de sociedade atrasada, a educação para jovens e adultos se direciona com incumbência de desenvolvimento no sentido de modificação político-social e econômica, de interesses, princípios e pressuposições absorvidos numa lógica inclinada a um pensamento capitalista conexo ao seguimento de uma sociedade de classes, sociedade esta percebida por Ventura (2008) com público essencialmente formado por trabalhadores, isto é, por aqueles que segundo (RUMMERT 2006 apud VENTURA, 2008, p.19) “vivenciam diversas interdições que as profundas assimetrias de poder inerentes à sociedade capitalista impõem.”

Tendo tais situações como consistente na atual organização social, conceituar trabalho como ação consciente, para Ventura (2008) “... uma atividade de constituição humana, não circunscrita apenas à venda da mercadoria força de trabalho” (VENTURA, 2008 p.42) não deve-se assingelar a estrutura socioeconômica empreendida no Estado em um modo de produção capitalista e com ideologia política neoliberal. Sendo que, como efeito a influência neoliberal conduziu a educação ao longo do tempo dentro a um discurso de afirmação de obtenção de capacidades que teoricamente portaria a empregabilidade, também de forma similar influirão a ligações com noções neoliberais, que de acordo com Ventura (2008, p.68):

[...] para a política educacional seguem a lógica do mercado, restringindo, de modo geral, a ação do Estado à garantia da educação básica. Especificamente no caso brasileiro, a obrigatoriedade do Estado com a oferta de vagas recai apenas no Ensino Fundamental, isto é, na primeira etapa da Educação Básica, deixando o Ensino Médio e a Educação Superior, bem como, as modalidades de Educação Profissional e de Educação de Jovens e Adultos sujeitos às leis da oferta e procura; enfatizando os direitos do consumidor.

A vista disso, consciente das dificuldades devido à estruturação social e sua relação entre trabalho e educação, anela-se por uma EJA, exposta em toda sua complexidade, a entendendo envolta a relações sociais, políticas e econômicas do país.

Sem submeter a EJA ao mercado e ao mito da empregabilidade, trazendo o trabalho para o âmbito da educação básica de adultos, Ramos (2010) expõe o desafio que adquire especificidades no modelo contemporâneo de acumulação flexível do capital de o currículo proporcionar a integração de conhecimentos gerais e específicos, pela mediação de concepção de escola unitária e do trabalho como princípio educativo, sob dimensões que dão unidade a uma nova identidade da EJA, em que antigas propostas e ações derivadas de concepções que

almejam a conciliação pensando no homem atual e seu direito a educação para sociabilizar e para aperfeiçoar seu próprio trabalho.

Entretanto, as convicções de Ramos (2010) se divergem a concepções que direcionam a EJA desde a década de 90, que a caracterizaram pela fragmentação das ações inspiradas na lógica de um paradigma pautado nas diretrizes dos organismos internacionais, dentre os quais os principais atuantes são o Banco Mundial e a UNESCO, que outorgam “à educação o papel de desenvolvimento e garantia de estabilidade do capital.” (VENTURA, 2008 p.25) Conjuntamente Ventura (2008, p.70) enfatiza:

No Brasil, observa-se no discurso das agências multilaterais (como o Banco Mundial e a UNESCO), dos setores da burocracia estatal (como o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego), de amplas parcelas dos chamados novos movimentos sociais, bem como de um número expressivo de intelectuais/pesquisadores, o horizonte comum da defesa da educação básica e da educação continuada, mas nesses discursos ambas permanecem circunscritas à lógica do determinismo econômico anteriormente abordado.

Em paralelo a isso, a EJA ressurgiu a posicionar-se uma “nova” EJA que possui identidade respondente à configuração político-econômica recente do capitalismo internacional e que segundo Ventura (2008, p.20):

[...] se materializa nas ações fragmentadas, dispersas e focalizadas em grupos sociais específicos, secundarizando e/ou desviando a atenção da educação básica como direito; põe em prática os referenciais e as matrizes teóricas advindas de organismos internacionais, representantes dos interesses do capital transnacionalizado; e se realiza a partir das parcerias Estado-sociedade, que criam um verdadeiro mercado para a atuação de ONGs de toda espécie, além de dar vida a noções vagas e ideológicas – responsabilidade social, empreendedorismo, protagonismo social, empregabilidade etc.”

Por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, três funções são atribuídas a EJA e constantemente fazem menção ao termo trabalho. A função equalizadora, que atua em atenção a resgatar oportunidade ao sistema educacional a pessoas que tiveram interrupção forçada, por disparidade idade série, repetência, evasão do sistema regular de ensino e quaisquer outras condições, que segundo o parecer CNE/CEB nº 11/2000, visa:

[...] dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000, p.10).

A função reparadora, que segundo o parecer CNE/CEB nº 11/2000 documento não se trata apenas da entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, mas também um reconhecimento daquela igualdade de todo ser humano, pois de acordo com o documento: “Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento.” (BRASIL, 2000, p.7)

No entanto, a função reparadora da EJA tem se transfigurado patente a incessante busca por efetivação e responsabilização em reparar insuficiências do sistema educacional público regular. Isso pode ser observável similarmente quanto à funcionalidade saudada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (p.9) como “reparação corretiva”, que tem levado cada vez mais jovens à EJA. Essa “juvenização” da EJA, para Ventura (2008, p.240):

[...] é recompor o processo de formação para o trabalho simples, em resposta às novas exigências econômicas, sociais e políticas do capitalismo brasileiro associado e subalterno ao internacional; manifestando-se na oferta educacional a disposição dos jovens e adultos trabalhadores, circunscrita aos saberes mínimos necessários para a execução de tarefas simples e de baixíssima complexidade na nova divisão do processo de trabalho capitalista, ao mesmo tempo aliviando-os da situação de extrema pobreza. Processo que corrobora e aprofunda as desigualdades de acesso aos saberes sistematizados e científicos exigidos para o trabalho complexo, que são fundamentais na formação do sujeito crítico, capaz de atuar em funções dirigentes.

A terceira função, qualificadora, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000a situa como atualização de conhecimentos no decorrer da vida considerando situações específicas para que ocorra saberes em todas as dimensões, formando acesso ao universo de conhecimentos científicos e tecnológicos integrados a formação profissional e a declara: “Mais do que uma função, o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.” (BRASIL, 2000, p.11). Entretanto, para Ventura (2013) essa função surge parte de influência de agências internacionais com perspectiva a educação ao longo da vida como ditame a uma sociedade do conhecimento, sob o projeto histórico da Unesco proposto no Relatório Jacques Delors na década de 1990.

Estas definições se contrapõem ao ideário de compreensão da relação entre trabalho e educação por Ramos (2010), pois se baseia e difunde a noção de trabalho fundamentado na esfera de conflitos e tensões sociais em direção ao *status quo*. Já para a autora “O trabalho é processo de objetivação humana inerente ao ser e mediação fundamental de suas relações com a realidade material e social (sentido ontológico do trabalho)” (RAMOS, 2010, p.67)

Como fato para a EJA, importa a maneira como se concebe o trabalho dentro a



modalidade de ensino. O que se percebe é o desdobramento desta educação a concepções inteiramente capitalistas e neoliberais, condizentes ao que diz Ventura (2008) sobre as principais características de educação, conceituados como educação permanente e educação ao longo da vida, que aparece na área em oposição crítica a educação compensatória de visão redutora e noção escolarizante no sentido de reposição de estudos, mas que atua como fonte de constante capacitação e aperfeiçoamento do alunado, frente às adaptabilidades ao universo do capital, para (CANÁRIO, 2000 apud VENTURA, 2008, p.106):

[...] a ênfase que é colocada na importância da educação e da formação inscreve-se, fundamentalmente, numa perspectiva de sobredeterminação da educação por uma lógica de caráter econômico que, cumulativamente, induz uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos.

Similarmente, para Ventura (2008) “... a educação permanente aproxima-se de uma educação ao longo da vida, que serviria como meio para a solução de problemas da competitividade e do desemprego, e como capacidade de adaptação ao mercado.” (VENTURA, 2008, p.102)

As políticas neoliberais buscam centralizar nas políticas educacionais a lógica do mercado econômico. Sendo assim, a educação se caracteriza como exigência social e cognitivas para profissional o mercado de trabalho, em uma sendo concebida de forma produtivista e ao mesmo tempo, contraditoriamente levada por discursos que pregam a equidade e democratização, porém a ocasionar o demérito, bem como ao que educação de jovens e adultos vem durante seu trajeto sendo dimensionada como política pública.



### 3 EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

“Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas.” (DUBET, 2004, p.544)

Mediante a ideias de igualdade de oportunidades e de mérito, para Arroyo (2008, p.46), o Estado atual tem perpetuado e sustentando insucesso escolar “como se estivéssemos diante de uma epidemia, uma doença crônica que se impõe à nossa competência profissional e à nossa ousadia pedagógica.”.

Dentro da modalidade de ensino EJA, isso ocorre logo na efetivação da matrícula do aluno jovem e adulto, fato que não simboliza nem de longe sua permanência e seu sucesso escolar, pois há observância de níveis preocupantes de evasão na modalidade. Diante disso, a postura dos órgãos governamentais continua a se basear na concepção de meritocracia, de acordo ao que aferem Da Silva, De Azevedo e Coutinho (2016, p.5):

Os problemas relacionados à evasão escolar muitas vezes são tratados pelos órgãos governamentais como sendo de responsabilidade do próprio aluno, atribuindo a eles a culpa por suas dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar. Segundo Arroyo (2003), fala-se de aluno evadido, não de aluno excluído. Fala-se de fracasso do aluno, não do fracasso da escola. [...] Nesse sentido, quando o estado responsabiliza o educando pelo seu fracasso, considerando somente as questões individuais, esquece que estas são provocadas por fatores de ordem socioeconômica, que deixam ainda mais evidentes as desigualdades.

Em termos de marcos operacionais e legais, o impacto direto na EJA bem como em cada um de seus agentes, está a coexistência de seus objetivos submetidos à legislação educacional do país, Segundo Bobbio (apud CURY, 2002, p.246) “... um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação.”

Como destaques neste sentido estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Na Lei 9394/96 (LDB), a EJA se torna reconhecidamente mais uma modalidade do Ensino Fundamental. No entanto, apesar de substituição da expressão “Ensino Supletivo” criado pelo Decreto de lei 8.529/46, pelo termo Educação de Jovens e Adultos com a lei nº 9394/96, ainda se mantém exame supletivo, fato ambíguo, pois, permite espaço para práticas construídas por modelos de organização políticas e pedagógicas como forma apressada de certificação.

Na referida lei, a educação de pessoas jovens e adultas é tratada inicialmente em dois momentos, no Artigo 4º:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996)

A seguir, a LDB/96 faz menção direta à educação para pessoas jovens e adultas declarando:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II– no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (BRASIL, 1996).

Haddad (1997) denota que a LDB/96 cumpriu-se em conquistas para a modalidade, ao tratar a educação de jovens e adultos contextualizada ao ensino fundamental, com o reconhecimento legal e a identificação daqueles que não completaram o ensino fundamental, e responsabilização por chamada pública, criando-se recursos para crescimento de compromisso do setor público com a educação de jovens e adultos. No entanto, o tema analfabetismo, segundo Haddad (1997) passou despercebido, pois em nenhum artigo a questão foi abordada e deixou de considerar ainda, algo que é primordial para EJA: “uma atitude ativa por parte do Estado no sentido de criar as condições de permanência de um grupo social que tem de realizar um esforço redobrado para frequentar qualquer programa de educação.” (HADDAD, 1997, p. 12-13)

Como marco deste período da EJA, o primeiro Plano Nacional de Educação brasileira, instituído pela Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001-2010) compôs mecanismos para oferta e gestão da modalidade, composta por 26 metas para a EJA no capítulo dedicado às modalidades de ensino. Dentre essas, chama atenção em específico para a oferta do ensino fundamental: localizar e

induzir a demanda e garantir que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização, ensino e exames, visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos em cinco anos e erradicar o analfabetismo até o fim da década. Também estavam discriminados: assegurar em cinco anos, a oferta de EJA equivalente às quatro séries iniciais para 50% da população de 15 anos ou mais; propiciar material didático-pedagógico adequado; fazer anualmente levantamento e avaliação de experiências em alfabetização; e realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas. Segundo Ana Valeska Gomes:

No momento de formulação do PNE 2001-2010, a preocupação maior era com os altos índices de analfabetismo e com a institucionalização da EJA, visando ampliar os níveis de escolaridade da população que ainda não havia concluído a educação básica, em especial o ensino fundamental, na idade própria (GOMES, 2011, p.3)

Quanto a essa preocupação observa-se segundo (CENSO DEMOGRÁFICO 2000 apud GOMES, 2011, p.5), eram 9,7% da população, cerca de 14 milhões de brasileiros analfabetos absolutos. Isso segundo (CASTRO, 2009 apud GOMES, 2011, p.5) uma vez que:

[...] a taxa de analfabetismo dentro de uma mesma geração é pouco sensível a mudanças com o passar dos anos” e que “a queda do analfabetismo está ocorrendo pela escolarização da população mais nova e pela própria dinâmica populacional com a “saída” dos idosos analfabetos (morte).

Já no segundo a alfabetização aparece na meta 9(PNE - Lei nº 13.005, de 24/06/2014, p.34)

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Para essa meta, foram definidas 12 estratégias, dentre essas fazendo menção a alfabetização observa-se a estratégia: “implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;” “realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de quinze anos de idade” “considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo...” (BRASIL, 2014).

Observa-se o termo analfabetismo diretamente exposto apenas em relação aos idosos, entretanto sobre analfabetismo funcional o Plano Nacional de Educação (2014-2024) nada

aborda estratégias, ao cabo que parece pôr em foco a alfabetização e dissimular o seu contrário, pois expõe uma grave deficiência do sistema educacional: o analfabetismo funcional.

Cara (2014, s/p) em seu artigo levanta como indício ao tratamento míope em que a modalidade é manifesta no PNE (2014). Segundo o autor “... a EJA tornou-se uma questão invisível para no Brasil. Hoje ela reflete, como nenhuma outra, a incapacidade do país em consagrar o Direito à educação.”

Congruente a afirmativa de Cara (2014), repara-se que o Anuário Nacional da Educação Básica organizado pelo Movimento Todos pela Educação (2017) traz o analfabetismo funcional junto a um discurso atenuador da real gravidade do analfabetismo no Brasil:

A maioria das pessoas deste grupo está no nível rudimentar de alfabetização, em que são capazes de lidar com textos curtos, como bilhetes e anúncios.” e ainda usando como critério de letramentos o uso de smartphones e tablets, dizendo: “mesmo em condição muito próxima do analfabetismo, as pessoas têm contato frequente com equipamentos relacionados aos chamados letramentos digitais (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p.87).

Todavia, se o IBGE (2014) atesta que: “Para as pessoas de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo funcional passou de 18,1% em 2013 para 17,6% em 2014”, os dados mais recentes, expostos no Anuário Nacional da Educação Básica (2017) referente ao ano de 2015, destaca 27 % analfabetos funcionais no país. Nota-se o aumento de 10 % em analfabetismo funcional.

Entretanto, esse quantitativo realizado a partir do número de séries escolares concluídas possivelmente seja muito maior, até porque, os documentos quantitativos sobre analfabetismo consideram como parâmetro, analfabetas as pessoas incapazes de ler e escrever um bilhete simples, fazendo todas as demais, em algum nível alfabetizadas.

Nesse quadro, Ribeiro (2006, p.1) levanta a questão:

Mas ter sido aprovado na 4ª série garante o alfabetismo funcional? A pergunta não tem resposta categórica, pois o conceito é relativo, dependente das demandas de leitura e escrita existentes nos contextos e das expectativas que a sociedade coloca quanto às competências mínimas que todos deveriam ter. É por isso que, enquanto nos países menos desenvolvidos se toma o critério de quatro séries escolares, na América do Norte e na Europa toma-se oito ou nove séries como patamar mínimo para se atingir o alfabetismo funcional. E, mesmo já tendo estendido a escolaridade de oito ou até 12 séries para praticamente toda a população, muitos países norte americanos e europeus continuam preocupados com o nível de alfabetismo da população, tendo em vista, principalmente, as exigências de competitividade no mercado globalizado. O grau de escolaridade atingido já não satisfaz como critério de alfabetismo.

Portanto, avanços referentes a alfabetização devem ser por todos antes de penetrar ao discurso de qualquer educador devem ser muito bem analisadas, pois de muitas formas tem-se levado a modalidade de ensino ao erro da conformação, pois como aponta Ribeiro (1997, p.148):

Para uns, a funcionalidade da alfabetização dizia respeito, principalmente, à formação de mão-de-obra apta a adaptar-se às exigências da modernização econômica, para outros, a funcionalidade deveria ser interpretada como adequação das iniciativas de alfabetização aos interesses da população pobre, oprimida ou marginalizada, devendo, nesse sentido, visar à transformação das estruturas políticas e econômicas e não à adaptação dos indivíduos a elas.

Duas outras metas em particular aparecem no PNE 2014-2024 para modalidade EJA : “Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.” (BRASIL, 2014). Isso no caso do ensino fundamental, atualmente de acordo com os mais recentes dados, expostos no Anuário Nacional da Educação Básica (2017, p.89) se manifesta em matrícula 67.394 de um total de 2.182.611. Provavelmente porque como dizem Machado e Rodrigues (2014) “A opção política, pedagógica e administrativa pelo currículo integrado, portanto, exige condições de infraestrutura e profissionais preparados para atuar na modalidade integrada”(MACHADO e RODRIGUES, 2014, p.390). Segundo Machado e Rodrigues (2014, p.390)

Todas as estratégias vinculadas à meta 10 carecem do enfrentamento das duas questões anteriores para efetivar os dados quantitativos - que revelam uma multidão a ser atendida - e a adequação do sistema público de educação para a constituição de uma nova escola que se configuraria como o espaço da educação dos trabalhadores.

Quanto à meta 8:

[...] elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014, p. 69).

Para Machado e Rodrigues (2014, p.386) várias estratégias são contraditórias, pois:

O receio já começa nas estratégias 8.1 e 8.2, que formalizam a ideia de um atendimento dos jovens de 18 a 29 anos pela via de programas de correção de fluxo, já discutidas no campo da EJA como superadas, pois não contribuem para a consolidação da modalidade como política pública de Estado e acabam por reforçar a ideia de que a EJA é um atendimento provisório, o que não deveria acontecer, pois o desafio é o de construir uma escola para os trabalhadores que pode se modificar ao longo do tempo enquanto suas necessidades formativas venham a se alterar, em especial se olharmos a EJA como educação ao longo da vida.

Similarmente podem-se perceber tais considerações também nas estratégias “8.3. garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio”, “8.6. promover busca ativa de jovens fora da escola pertencente aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.” e a estratégia 8.5:

Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os estados, o Distrito Federal e os municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses(as) estudantes na rede pública regular de ensino (BRASIL, 2014, p.68)

Machado e Rodrigues (2014) chamam atenção para as ações articuladas de forma intersetorial para mobilização e acompanhamento de alunos, pois, dadas as especificidades desse público, não é possível apenas a educação dar conta de suas necessidades. Portanto, os planos locais têm o desafio de apresentar as redes intersetoriais que serão constituídas para o alcance dessa meta, 2014 afirmam também: “quando se trata da perspectiva de defesa de uma educação básica para os jovens trabalhadores, é imprescindível que ela ocorra em um sistema público de ensino.” (MACHADO e RODRIGUES 2014 p.386).

Na qualidade de aplicação, ações pontuais e descontínuas foram efetuadas pelos governos no decorrer da história. Ventura (2008) analisou tais políticas como manifestas por concepção fragmentada e focalizada para a formação de trabalhadores, mas conforme diz Neves (apud VENTURA, 2008, p.18) “denomina formação para o trabalho simples para a atual geração de trabalhadores.”

As demarcações políticas ao longo do contexto histórico percorrem proposta principal de campanhas e programas que tendem a ideais que reverberam com força nas políticas educacionais impulsionadas predominantemente por interesses hegemônicos e internacionais. Conforme discorre Haddad (2008), no Brasil a intervenção de agências internacionais aconteceu mais como influência política unido aos governos mediante imposição de prioridades em direção a ações políticas educacionais em prisma economicista. Na atualidade, segundo Rummert e Ventura (2007, p.30)

[...] programas para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) representam rearranjos da mesma lógica que sempre presidiu as políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a qual consiste em atender às necessidades de sociabilidade do próprio capital. Desta forma, as políticas educativas com caráter compensatório e aligeirado reiteram, a

partir de reordenamentos econômicos dos quais derivam o desemprego estrutural e novas formulações ideológicas centradas no empreendedorismo e na empregabilidade, a subalternidade das propostas de educação para a classe trabalhadora.

No entanto, hoje no discurso político, a EJA se sustenta como política pública integrada a ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade civil com planejamentos a oferecer atividades para garantia de direito social a todos cidadãos de maneira a oportunizar democratização de oportunidades. Porém, apesar do discurso, como realidade a trajetória da EJA traz evidenciada um sistema público educacional fragilizado, com práticas focalizadas, descontínuas e subordinadas à ordem social capitalista, por um processo acentuado por Ventura (2008) de mercantilização da educação com múltiplas frentes. Ventura (2008, p.68) salienta:

As propostas neoliberais para a política educacional seguem a lógica do mercado, restringindo, de modo geral, a ação do Estado à garantia da educação básica. Especificamente no caso brasileiro, a obrigatoriedade do Estado com a oferta de vagas recai apenas no Ensino Fundamental, isto é, na primeira etapa da Educação Básica, deixando o Ensino Médio e a Educação Superior, bem como, as modalidades de Educação Profissional e de Educação de Jovens e Adultos sujeitos às leis da oferta e procura; enfatizando os direitos do consumidor.

Como política pública, a EJA traz a marca da descontinuidade e contradição determinadas por políticas sociais implementadas por objetivo e ideologia que conduziram o seu funcionamento no país. O cenário da EJA se mantém no horizonte das políticas de educação, as quais, no caso da educação brasileira, situam no país a maioria da população, segundo Ventura (2008) condições de escolarização dual manuseadas por um caráter de dualidade do próprio sistema educacional.

No entanto, para Ventura (2008) a incompreensão do trabalho como lugar em que o ser humano constrói sua história acumulando conhecimentos transformando a natureza e a sociedade, sem notoriedade ao amplo significado do conceito de trabalho aquém de sinônimo de emprego, leva simultaneamente a essa dualidade. Almeida (2015) declara a emancipação humana construída com a relação trabalho e educação. Para Almeida (2015) “preconceitos são os filhos dos olhares apressados, assim, não é necessário esperar a superação da sociedade capitalista para que se estabeleçam os vínculos entre emancipação humana e educação.” (ALMEIDA, 2015, p.233).

A questão imposta para EJA na atualidade seja pela integração profissional ou pelo analfabetismo se constitui a partir da concepção que se tenha sobre o tema, porém mudar a

forma com que se concebe não se faz suficiente se em veracidade não seguir-se estas concepções. Evidenciar a política para EJA bem como a maneira como a EJA é concebida e aplicada é atentar-se a realidade inserida dentro a uma política de educação profissional processada mediante programas focais e num caminho marcado por conflitos.

Diante a realidade atual, o PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens – destinado a jovens de 18 a 24 anos que estejam desempregados e que não tenham concluído o Ensino Fundamental, criado pela Medida Provisória nº 238, de 2005, que também instituiu o Conselho Nacional de Juventude e a Secretaria da Juventude. Criado em caráter emergencial e experimental, o ProJovem se propõe a oferecer, na forma de curso elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental e qualificação (profissional) com certificação inicial. Isso, no entanto, segundo Rummert (2007) não passa de uma oferta de reduzido percurso educativo, tanto quantitativa quanto qualitativamente, ou seja, com características predominantes de formação para o exercício do trabalho simples, confirmando a de um papel subalterno do país na divisão internacional do trabalho e a necessidade de algum alívio à pobreza e de controle social para a manutenção da ordem diante a ampliação da desigualdade. Trata-se, portanto, para Rummert (2007, p.43) “... um tipo de ação comunitária restrita ao atendimento de demandas pontuais, exercida pelos jovens num tempo tutelado e que pouco ou nada acrescentara a sua formação integral, ao contrário do anunciado no documento da Presidência da República.”

Atualmente também, o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – de acordo com o Decreto nº 5840, 13 de julho de 2006 abrange os cursos e programas de educação profissional para formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, possuindo perspectiva e proposta de integração da educação profissional à educação básica. O programa também atende Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais que não concluíram o ensino fundamental e visam certificação técnica e a elevação da escolaridade.

Ao apresentar as concepções que norteiam a implementação do PROEJA, o Documento Base (BRASIL, 2007, p.35) descreve a concepção política do PROEJA:

[...] cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania



Para Almeida (2015) a criação do PROEJA teve uma característica diferente dos demais programas, pois levantou a formação profissional vinculada a processos educativos voltados a proposta que aderiam como princípio à emancipação humana, porém devido a orientação neoliberal incidirem diretamente sobre as escolas e sistemas educacionais a definirem a educação como um direito social à mercadoria. Almeida (2015) levanta a necessidade de “investigar a natureza, limites, potencialidades e aspectos contraditórios de programas como o PROEJA” (ALMEIDA, 2015, p.221)

Segundo Almeida (2015, p.221-2) aponta que:

[...] apresentado com discursos e documentos que, se por um lado aparentam incluir demandas sociais e categorias de uma educação crítica e com referência social na perspectiva da classe trabalhadora (como a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e a emancipação humana, entre outros), por outro lado, seja pela resignificação destas categorias ou pela “colonização” das mesmas ao campo da sociabilidade do capital bem como pela não correspondência entre os objetivos e metas anunciados para o programa e a necessária infraestrutura material e humana para sua efetiva realização; resultando assim na reiteração da negação do direito educacional aos trabalhadores e até mesmo na progressiva desativação do programa, como vem sendo verificado com o PROEJA.

Trazendo a legislação como suporte, conforme diz Bobbio (apud CURY, 2002, p.246): “... um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação.”

Em defesa do Direito positivado, recebe-se a legislação como possibilidade das políticas educacionais e das práticas educativas se fazerem resistente na sociedade atual. No entanto, observa-se contradições presentes na sociedade tal como se constitui. Como consequência disso, as políticas para a EJA, apesar de visarem a “democracia”, nega-se a enxergar as disputas constantes imposta socialmente, economicamente e culturalmente.

Apesar de em muitos de seus discursos estarem associado ao apelo à democracia como possibilidade de acesso de conhecimentos a todos os cidadãos, as políticas voltadas para a modalidade tem perpetuação a dualidade estrutural do sistema educacional.

A EJA dentro a isso, como política pública se encontra em um espaço de contradição, reduzida pela falta de qualidade e pela ineficiência de um sistema educacional frágil, pois como diz Almeida (2015) “programas e ações que foram realizadas para jovens e adultos brasileiros, é permeado por aspectos factuais e pontuais de fragilidade decorrentes das políticas pensadas para esse público.” (ALMEIDA, 2015, p.22).

## CONCLUSÃO - A EJA hoje, um Direito

Sob ótica da constituição como núcleo princípio lógico, a legislação educacional vigente deve se assentar para garantir uma democracia condizente a critérios de um Estado Constitucional Democrático de direito. Segundo Difini (2012, p.157)

Estado Constitucional Democrático de Direito é um Estado material de Direito. Não é apenas um Estado Democrático, mas um Estado Democrático de Direito, em que o poder do Estado democrático está vinculado aos valores e princípios jurídicos expressos na Constituição, ao qual estão submetidos todos: cidadãos, Estado, governo, e a própria maioria parlamentar, cuja ação é limitada pelos valores materiais constitucionais, especialmente os direitos fundamentais.

A constituição atual no que se refere à EJA impõe a responsabilidade do Estado em ofertar o ensino fundamental gratuito para todas as pessoas, tal como diz o artigo 208 da Constituição Federal brasileira: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” e o artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Para assegurar o direito à EJA, a legislação voltada para modalidade reconhece e aponta sua importância, porém o fato deste direito estar positivado ainda não se faz suficiente. Ao passo que há necessidade de avaliar sobre condições concretas para que um direito fundamental não seja negligenciado, a educação é munida de reconhecimento para máxima efetividade, pois como exposto no artigo 5º da Constituição Federal: “As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.”

A EJA por se tratar de um direito positivado, constitucionalizado, possui em si compromisso que deve proporcionar à modalidade, condições que garantam seu lugar dentro da política educacional, pois mesmo diante a críticas à legislação voltada para a modalidade, não se pode negá-la como um Direito, trazendo a relevância seu impacto não só social, mas também individual. Isso porém, até porque, segundo Haddad e Di Pierro (2006) “... avanços recentes na educação escolar de adultos no Brasil são fracos, o problema não reside na legislação, mas bem na maneira em que as políticas educativas foram conduzidas” (HADDAD E DI PIERRO, 2006, P. 254)

Temos textos legislativos bonitos de ler, mesmo havendo críticas a estes muito temos a

agradecê-los, pois a partir deles muito a EJA foi conquistado, pode-se concluir que a legislação cumpre seu papel de garantir o direito à educação. Ao passo que a EJA como um direito é fato inegável, no entanto é um direito que incessantemente tem de se defender para ter lugar na educação brasileira, pois

Muito já foi dito sobre a secundarização da EJA e foi importante levantar essa questão, contudo agora temos que conceder autoridade de um Direito constitucional, positivo, cercado de proteção jurídica fundamental para a garantia de estar dentro do sistema educacional

Portanto, o que discutimos é uma EJA pensada para além de resolução de problemas de acesso à escola, pois vemos a EJA como via de seguridade de direitos educacionais com intensidade palpável para propiciar qualidade de ensino e aprendizagem.

Para tanto, depende-se de empenho político, pois como um direito social importa atuação por parte do Estado, pois possui a incumbência de realizar investimento para concretizar uma educação com qualidade, tal como diz Gadotti (2010, p.4)

[...] investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade (grifo do autor) que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de „ser mais“ (FREIRE). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral.

Entretanto, a desigualdade social tem se perpetuado nos modos de organizar o sistema educacional e o ensino, e levado muitas vezes a uma ideia de equidade de direitos como instrumento de mudança através da construção de livre disputa para que cada individuo seja produtor para sociedade. Partindo deste ponto, classes ditas inferiores são condicionadas a servirem-se da EJA como condição de entrada e aprovação para o mercado de trabalho e como via de mobilidade social.

Diferir do consenso em que avança a modalidade EJA é de extrema necessidade na defesa da EJA como um direito, desvinculada a modalidade a ideias abstratas que ignoram a estrutura social conformar-se com contradições e ambiguidades legais, políticas e conceituais, destituindo a EJA como força social para construção de uma sociedade de direito capaz de superar a concepção dominante, pois segundo Saviani (2007, p.4):

... não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica. Mais do que isso, se se trata de elaborar uma concepção que seja suscetível de se tornar hegemônica, isto é, que seja capaz de superar a concepção atualmente dominante, é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante.

A EJA durante sua trajetória histórica tem permitido a diversos sujeitos e grupos sociais, produzirem conhecimentos no calor das lutas de classes, e ainda atualmente resiste contra a posição secundária, reduzida, descontínua e ambígua que muitas vezes a condiciona, dificulta a modalidade a uma quase impossibilidade estrutural para uma educação de qualidade, pois neste cenário tem sido reduzida a soluções de natureza tecnicista, com forte tendência economicista. Em combate a isso á necessidade de fortificar a EJA não em outro lugar que não seja aquele da luta social e resgatar o sentido político da EJA dando-lhe condição de ser um agente a serviço da cidadania e da mudança social.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Adriana. **Trabalho, educação e a relação com a emancipação humana no contexto do PROEJA-PR**. 2015. 250f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

\_\_\_\_\_. Políticas atuais para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: concepções e desafios. In: CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5., 2016, Porto (Portugal). **Anais eletrônicos**, Porto, 2016. Disponível em <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/650>>, acesso em 10 ago. 2017.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, jan./mar. 1992.

BOBBIO, Norberto. **O Positivismo Jurídico: Lições de filosofia do direito**/compiladas por Nello Morra; tradução e notas Márcio Pugliesi, Edson Bini, Carlos E. São Paulo: Ícone, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 de Ago.2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em: 10. Ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11. ago. 1971. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 10. Ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10. Ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2006. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm). Acesso em: 10. Ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000**. Brasília: MEC, 2000a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 10. Ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1891) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (2007). **PROEJA: Documento Base**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 10. Ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CARA, Daniel. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tratada de maneira míope e desumana. **UOL Educação**, 26 ago. 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/colunas/daniel-cara/2014/08/26/o-maior-desafio-do-pne-e-a-educacao-de-jovens-e-adultos.htm>>. Acesso em 10 ago. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

DA SILVA, Maria Raquel Avelino; DE AZEVEDO, Ana Viviane Miguel; COUTINHO, Isabela Pereira. Educação inclusiva; Valorização da identidade na Educação de jovens e Adultos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. **Anais eletrônicos**, Campina Grande, 2016. Disponível em <[https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA14\\_I\\_D3405\\_13102016233709.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA14_I_D3405_13102016233709.pdf)>, acesso em 10 ago. 2017.

DE OLIVEIRA, Edna Castro; MACHADO, Maria Margarida. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos**, São Paulo, 2011. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0143.pdf>>, acesso em 10 ago. 2017.

DIFINI, Luiz Felipe Silveira. Princípio do estado constitucional democrático de direito. **Revista da Ajuris**, Lisboa, n. 102, p. 161-168, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

DUBET, François. O que é uma escola justa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

EVANGELISTA, Alessandra Reis; MENEZES, Janaina SS; COSTA, Fabio Luciano O.O Direito à EJA nas Constituintes e LDBs Brasileiras (1934–1996). **Caderno de pesquisa: Pensamentos Educacional**, Curitiba v. 10, n. 25, p. 211-228, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem. Produção de terceiros sobre Paulo Freire**; Série Livros, 2010.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Educação de jovens e adultos no PNE–2001–2010**. Brasília–DF: Câmara dos Deputados, 2011.

HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. São Paulo: Cortez, v. 4, 1997.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul./dez. 2014.

NADER, Paulo, **Introdução ao estudo do direito**, 36.a ed. Rio de Janeiro; Forense, 2014.

NOGUEIRA RAMOS, Marise. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 60, p. 144-158, 1997.

RIBEIRO, Vera Masagão. Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil. **Boletim INAF**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, p. 5-8, 2006.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em revista**, Curitiba, n. 29, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de ciências da educação**, v. 2, p. 35-50, 2007.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica**. São Paulo: Moderna, 2017.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora. Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. 2008. 302f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013.